Participants et Fteur :
M. Dujols Mmes Descieux, Mirre, Palmier, Denisse, Selbonne, Kancel, Serber, Angelique, Navis, Lambert, Philoclès Svoboda

SYNTHESE de l'atelier « Produire des écrits CP et CE1 »

La finalité:

Les 7 caractéristiques d'une équipe (d'après R. Mucchielli)

- un petit nombre de personnes, gage d'efficacité ;
- une qualité du lien interpersonnel témoignant d'une acceptation et d'une volonté d'adhésion ;
- un engagement personnel dans une communauté d'action, une complémentarité une unité mentale et sociale ;
- une intentionnalité commune vers un objectif défini
- des contraintes acceptées relevant de la tactique, de la coordination, de la discipline
- une organisation des rôles et une distribution du travail

L'objectif :

- A travers des échanges et les activités de lecture, de conception, d'élaboration d' une mise en œuvre d'un projet « produire des écrits CP et CE1 », il s'agit de constituer une équipe d' enseignants dont chaque participant est capable d'intervenir au niveau de son école. Sur la base d'une trace écrite élaborée collectivement, il explicitera sa pratique dans le but de mutualiser les informations recueillies dans son atelier.

La mise en oeuvre

- Séance 1 :

✓ Echanges sur les pratiques : Qu'est-ce que produire des écrits dans sa classe ?
✓ Discussion autour des textes référentiels :
  - Les IO nouveaux programmes (MEN)
  - Qu'est-ce que produire un texte ?
  - Comment faire produire un texte ? Projet ou non ?
  - Planification ou non ? élaborer un guide

(D'après Enseigner le français de l'école Renée Léon Carole Tousset)
**** en annexe 1 : textes***

  - Qu'entend-on par projet d'écriture
  - Quelles questions pour un projet d'écriture

(D'après Evaluer des écrits à l'école primaire Groupe EVA)
**** en annexe 2: texte***

✓ Animation

  - autour de quelques genres de textes ou la mise en évidence de la nécessité de la mise en condition culturelle
  - la transversalité de l'oral (nouveaux programmes cycles 2 et 3)

**** en annexe 3 : tableau***

- ✓ Proposition
  - d'un schéma de projet d 'écriture (schéma didactique général : principes didactiques et pédagogiques)

**** en annexe 4 : dossier***

  - de projet pluri-disciplinaire « fabriquer un jeu électronique pour la kermesse »

**** en annexe :matrice***

- Séance 2

- ✓ Echanges sur les pratiques à partir des projets de classe (productions d'enfants)
  - dresser une fiche de renseignements, (jeux concours, carte d'identité; créer des liens avec les familles et mener une enquête),
  - écrire des poèmes à partir des prénoms, des noms de communes de la Guadeloupe (rimes)
  - écrire à la manière de (banque de mots sur les animaux)
  - exploiter les petits mots échangés entre les élèves et la maîtresse,
  - élaborer un projet autour du thème du 'chapeau écrire à des correspondants d'une association d'enfants épileptiques,
  - produire des phrases avec illustrations….

- ✓ Animation autour de l'album : quel projet d'écriture possible à partir de l'album de jeunesse.

- Séance 3

- ✓ Echanges autour des pratiques

- ✓ Animation d'un atelier d'écriture : « de la feuille blanche aux jeux d'écriture »

**** en annexe 6 : les productions des différents participants***

- ✓ Propositions d'outils quant à l'évaluation :
  - les formes verbales
  - l'orthographe
  - la segmentation
  - l'organisation textuelle

**** en annexe 7 : grilles d'évaluation***

- ✓ Discussion autour de la volonté commune d'organiser une rencontre où tous les élèves des classes respectives échangeraient les productions menées durant plusieurs mois.

- Séance 4

Participants et Fteur :
M. Dujols Mmes Descieux, Mirre, Palmier, Denisse, Selbonne, Kancel, Serber, Angelique, Navis, Lambert, Philoclès Svoboda

- ✓ Rencontre des intervenants de l'atelier et mise en place du parcours d'orientation sur la place de la Victoire

L'objectif de cette manifestation est double :

- répondre à des énigmes pour gagner une réalisation d'élèves

en annexe 8 : montage des productions des élèves de la circonscription

- s'orienter sur un plan, suivre le chemin indiqué par le plan, identifier des balises : établir la relation code/terrain

en annexe 9 : programme de la matinée et feuille de route du jeu d'orientation

Le choix de la date est fixé vendredi 30 avril pour le jeu d'orientation

L'EVALUATION

- o Qualité des échanges entre écoles de la circonscription

- o Proposition de l'activité sur le site de la circonscription

en annexe 10 :tableau : rubriques IO en production d'écrits objectifs et épartition GS,CP, CE1, CE2
en annexe 11 : grille d'auto-évaluation de pratiques pédagogiques en productiond'écrits.

Participants et Fteur :
M. Dujols Mmes Descieux, Mirre, Palmier, Denisse, Selbonne,
Kancel, Serber, Angelique, Navis, Lambert, Philoclès Svoboda

Projets d'écriture

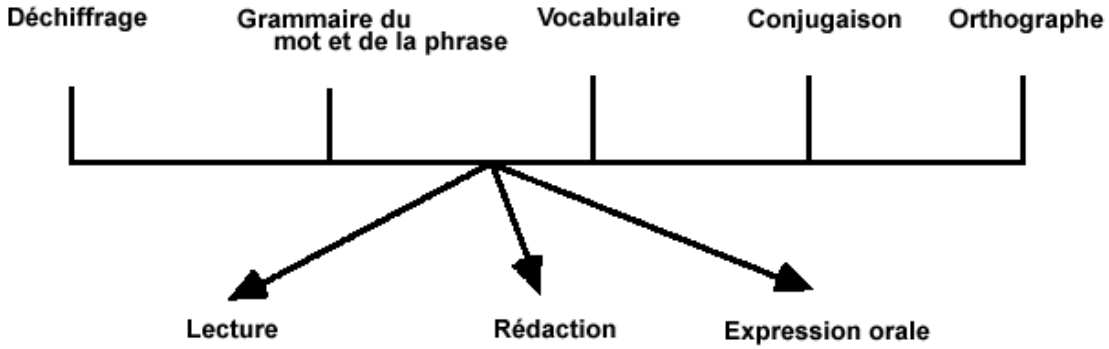
Schéma didactique général

Principes didactiques et pédagogiques

Principes
Quels projets d'écriture?
Les moments d'un projet
Bibliographie

1. Le modèle classique

En matière de didactique du français, nous sommes les héritiers de la longue tradition gréco-latine des *grammairiens*, pour lesquels la maîtrise d'une langue ne peut reposer que sur l'étude rigoureuse de ses composantes. Il faut d'abord étudier ses différents éléments (en commençant par les plus infimes: "gramma", en grec, c'est *la lettre*) avant de pouvoir les rassembler. On étudiera donc le déchiffrage, la nature des mots, leurs fonctions (leurs relations), le vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe comme autant de matières séparées. Cela fait, l'élève devrait être capable de mieux parler, de mieux écrire et de mieux lire. Dans cette optique, on n'enseigne pas vraiment les activités de parole, d'écriture et de lecture : elles viennent comme des "**applications**" de ce qui a été enseigné en matière de grammaire.



2. Les critiques à l'égard du modèle classique

Les critiques à l'encontre de ce modèle viennent dès le premier quart de ce siècle avec le mouvement de l'*école active* (Claparède) qui défend la nécessité d'une *méthode fonctionnelle* d'enseignement de la langue. Que reproche-t-il à l'enseignement langagier de l'époque ? D'avoir oublié que la langue a une *fonction utile*. En se fondant *sur l'étude de la grammaire*, cet enseignement s'occupe essentiellement de *classifications et de définitions,* il perd de vue *les besoins d'expression auxquels peuvent servir* les éléments linguistiques. Ceux-ci devraient donc être classés suivant les besoins d'expression et non selon des catégories purement formelles.
Claparède affirme donc que l'étude de la langue doit se mettre au service de l'expression - ce qui implique que **les activités d'expression, de communication doivent être premières**. C'est cela aussi (et surtout) la méthode fonctionnelle.

Le mouvement de "l'École active" est resté fort marginal pendant 3/4 de siècle. C'est que

1° /il n'est jamais facile d'aller à l'encontre d'une tradition bien implantée comme celle de l'enseignement grammairien ;
2° /les partisans de la fonctionnalité manquaient d'outils et de connaissances relativement solides pour faire des propositions didactiques robustes. Ce n'est que tout récemment, avec l'évolution de la recherche linguistique en matière de **grammaire de textes** et l'évolution de la recherche psycholinguistique sur les **processus cognitifs du scripteur**, qu'on a pu mieux cerner ce qu'il faudrait faire et ce qu'on pourrait faire.

3. Recherches linguistiques sur la grammaire textuelle

Ce que nous ont appris les recherches linguistiques sur les textes, c'est qu'un texte est **une organisation très complexe** qui demande de la part de celui qui écrit une attention à toute une série de contraintes, des contraintes globales, dans la structure du texte même, et plus locales dans la progression des idées, des contraintes quant à la cohésion syntaxique du texte (emploi des substituts, des pronoms, des connecteurs), quant à l'usage des temps et des modes, et enfin, à un niveau morphosyntaxique, quant à la correction des phrases, le choix du vocabulaire et, enfin, l'orthographe... Nous aurons l'occasion de revenir sur tout cela.

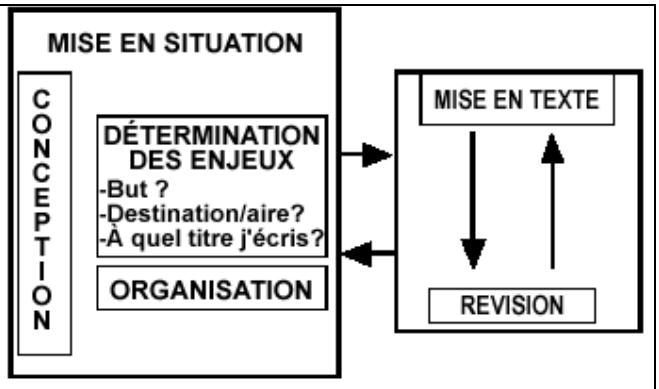
Qui plus est, toutes ces contraintes ne sont pas identiques selon la fonction même du texte, elles varient selon le contexte fonctionnel : je n'utilise pas les temps et les modes de la même façon dans la rédaction d'une fiction, dans un mode d'emploi ou dans un fait divers. Ce ne sont pas non plus les mêmes structures qui doivent être mises en jeu, ni même les mêmes constructions de phrase.

Il faut bien reconnaître que notre enseignement grammatical traditionnel ne prépare pas les élèves à INTÉGRER les différentes contraintes d'un texte et à les MODULER en fonction de la situation de communication.

4. Recherches sur les processus cognitifs des scripteurs

Elles viennent confirmer ce que nous venons de voir à propos du texte et du contexte, à savoir qu'un scripteur habile est quelqu'un qui est capable de gérer de **manière simultanée** des problèmes d'ordre divers :

- être attentif aux **enjeux** de la production;
- avoir, **concevoir des idées** (contenus);
- les **organiser** (plans proprement dits);
- les **mettre en texte** (les traduire dans un langage particulier - choix lexicaux et syntaxiques, présentation et orthographe);
- **réviser et réécrire.**



Il s'agit bien, chez le scripteur expert, de processus qui se chevauchent et qui interviennent à tout moment de l'activité.

5. Hypothèses didactiques actuelles

1°) On ne peut apprendre à écrire qu'à l'occasion de **pratiques nombreuses** d'activités d'écriture.

2°) Les pratiques d'écriture doivent être au centre de l'apprentissage et suffisamment **diversifiées** pour rencontrer les divers genres (ou types) de textes dans des situations fonctionnelles.

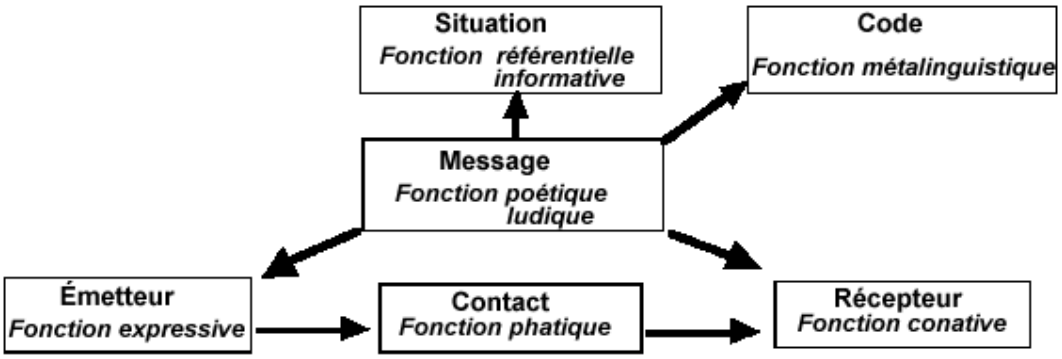
3°) Elles doivent être conçues comme des **projets où les divers processus sont décomposés sans être isolés,** de manière à ce que l'apprenant puisse
mettre en jeu**, progressivement,** les différents processus.

Le problème de la diversification sera clarifié dans notre page **Quels projets d'écriture ?** Celui de la décomposition des processus (et des rôles) dans notre page **Les divers moments d'un projet d'écriture.**

Quels projets d'écriture?

1. Travailler dans des situations de communication diversifiées

L'écriture est un acte de langage, de communication. Apprendre à écrire, c'est donc, nécessairement, apprendre à communiquer dans les **diverses situations** qui impliquent le recours à l'écrit. Pour déterminer les différentes situations, **configurations, formes** de communication possibles, on peut partir du schéma (désormais classique) de la communication et des **fonctions du langage** que ce schéma permet de dégager :



Paramètres, éléments de la communication et fonctions du langage

Si l'apprentissage de l'écriture doit être abordé comme un véritable apprentissage de la communication, il convient de la travailler dans ses différentes fonctions. Cela implique, de manière concrète,

1°) qu'on exerce les élèves à l'écriture des différents **types** et **genres** de textes (aux **structures spécifiques**) qui répondent à la diversité de ces fonctions ;

2°) que cet apprentissage sur les différents types et genres de textes soit inscrit dans des **situations de communication significatives, des projets fonctionnels.**

2. Fonctions, types et genres de textes à pratiquer à l'école primaire

	FONCTIONS	TYPES	GENRES
Fonction Poétique	**Jouer avec la langue**	**Ludique**	**devinette, charade, mots croisés, rébus, message secret**
		Poétique	**poème, chanson**
Fonction Expressive	**Imaginer**	**Narratif**	**conte, fable, légende, récits**
	S'exprimer	**Descriptif**	**portrait**
		Dramatique	**BD sketch, saynète, théâtre d'ombre, guignol...**
Fonction Référentielle	**Expliquer**	**Prescriptif**	**règle de jeu, mode d'emploi, notice de fabrication, recettes de cuisine**
	(s')informer	**Informatif**	**fiches documentaires : "comment c'est fait" (objet, animal...)**
		Descriptif	**"comment ça marche"**
		Explicatif	**"comment ça arrive"**
			reportage, récit de faits vécus, compte-rendu
		Narratif	**enquête, interview**
Fonction conative	**Inciter**	**Persuasif**	**annonce, affiche pour vendre, pub.-affiche,**
	Débattre	**Argumentatif**	**lettre d'invitation-lettre de demande-article, lettre d'opinion**
Fonction phatique	**Entretenir le contact**	**Phatique**	**carte postale, carte de souhait, télégramme**
Fonction métalinguistique	**Expliquer le code**	**Métalinguistique**	**définition de mot, "règle" grammaticale, procédure**

NB: *en ce qui concerne les types de textes, la terminologie est encore fluctuante. Il est donc possible que vous trouviez dans certains ouvrages d'autres dénominations.*

3. Exercer les différents types de textes dans des situations, des projets fonctionnels

Si l'on souhaite que les élèves développent de manière intégrée ces processus, apprennent à pratiquer des textes avec des intentions personnelles, selon des statuts divers, en modulant leur écriture selon les circonstances, on ne peut se limiter à travailler les genres de textes hors situation : on ne peut se satisfaire par exemple des pratiques habituelles de rédaction où les élèves lisent et écrivent en fait **pour le professeur** et **pour être évalués par lui**... Il convient autrement dit d'inscrire le plus possible les pratiques d'écriture dans des situations, des projets fonctionnels.

Il est sans doute utile de préciser que de tels projets n'impliquent pas nécessairement un lourd travail embrassant une multitude de disciplines : la rédaction d'une simple carte postale pour un condisciple malade *peut* constituer un projet à part entière. Il peut bien sûr s'inscrire dans un projet plus vaste (par exemple, la rédaction d'une invitation peut s'inscrire dans un projet de spectacle), mais ce n'est pas absolument nécessaire pour qu'on puisse parler de "projet"

FONCTIONS	TYPES	SITUATIONS - PROJETS
Jouer avec la langue - **Imaginer**	**Ludique** **Poétique** **Narratif** **Dramatique**	• Exprimer ses impressions de lecture au travers d'une **correspondance littéraire** • Écrire, dramatiser des textes (narrations, poèmes, chansons) pour une **représentation** publique ou privée (limitée à la classe) • Préparer des jeux sur des romans dans le cadre d'un **défi-lecture**. • Écrire des textes pour un **recueil** de contes, de nouvelles, de poèmes, de BD, etc.
Expliquer	**Prescriptif**	• Écrire des règles de jeu, des modes d'emploi, notices de fabrication, recettes de cuisine pour s'en souvenir (s'en resservir) ou pour l'envoyer à ses correspondants (si on ne dispose que de prescriptions orales ou si on a inventé une recette, un jeu, etc.)
Informer	**Informatif** **Descriptif** **Explicatif** **Narratif**	• Faire une **recherche documentaire** sur un sujet d'étude (animal, etc.), pour préparer un voyage, une excursion, etc. En rendre compte par écrit, **rédiger une fiche documentaire**. • Rendre compte d'informations d'actualité pour préparer un **journal** (écrit, radio, télévisé) qui sera diffusé dans l'école. • Rédiger le reportage d'une visite, d'un voyage pour l'**album de vie** de la classe, pour un **JT** ou pour un **journal**
Inciter	**Persuasif**	• Préparer des invitations, une affiche pour annoncer une fête, un spectacle monté par la

		classe, l'école.
Débattre	**Argumentatif**	• Répondre à une lettre d'opinion parue dans un magazine de jeunesse.
Entretenir le contact	**Phatique**	• Correspondre avec des élèves d'une autre classe.
Fonctions diverses	**Les divers types**	• P**ublier un journal** aux multiples rubriques**.**

Les divers moments d'un projet d'écriture

Un projet d'écriture se décompose généralement en plusieurs phases permettant de décomposer les différents processus cognitifs sans pour autant les isoler de leur enchaînement. Cette décomposition constitue une aide en soi pour l'apprenant et permet de lui fournir par ailleurs des aides spécifiques dans la mise en place des compétences à acquérir.

Moments "classiques" d'un projet d'écriture

Mise en condition culturelle	**Mise en situation**	**Mise en texte** (1er jet)	**Révision(s)** (2nd jet) (net)	**Diffusion** - en classe - à l'école - avec une autre école - dans la famille - dans le public

1. Mise en condition culturelle

Si on veut que les élèves prennent un intérêt affectif et cognitif à une quelconque tâche d'écriture, il faut avant tout qu'ils vivent dans un contexte (classe - école) où lecture et écriture constituent des pratiques courantes, valorisées - où, **concrètement**, **on trouve à disposition** des journaux, des livres, une bibliothèque, centre documentaire et lieu d'animation, où l'enseignant lit des histoires, des poèmes, etc. à ses élèves, où on participe à des concours, où on correspond avec des élèves d'autres écoles, etc. Admettons en effet que vous souhaitiez lancer vos élèves dans l'écriture de poèmes. S'ils n'ont déjà, comme lecteurs, qu'une expérience fort limitée du genre, il est probable qu'ils ne pourront adhérer aisément au projet et que leurs productions seront plus difficiles. La **mise en condition culturelle** implique ici, en fait, un travail préalable, plus ou moins long d'acculturation, de lectures diverses.

2. Mise en situation

Dans la mise en situation, il faut s'assurer essentiellement de 3 choses :
1/ que les élèves ont bien compris et intégré les enjeux du projet;
2/ qu'ils disposent d'aides suffisantes pour donner une première organisation à leur texte;
3/ qu'ils ont reçu suffisamment d'aides pour élaborer, concevoir les idées, le contenu de leur texte.

Pour les projets d'écriture faisant appel à l'imagination, on aménagera pour les élèves un **"tremplin affectif et imaginaire" (TAI)**.

3. Mise en texte et révisions (Activités de systématisation)

Chaque projet d'écriture peut être (doit être) l'occasion d'approfondir l'une ou l'autre stratégie et les connaissances des élèves sur les divers niveaux d'organisation d'un texte, ce qui leur permettra de mieux réussir le projet en cours ou les projets qui suivront.
Ces phases de systématisation peuvent intervenir à différents moments du projet d'écriture :
- Parfois, il est nécessaire d'initier les élèves au genre avant même qu'ils ne le pratiquent - surtout lorsqu'on est à peu près sûr qu'ils n'en ont qu'une idée peu développée (ex. poésie)
- Le plus souvent, les systématisations sur les caractéristiques d'un texte interviendront juste après le premier jet.
- Même si on peut y revenir par après, on réservera généralement l'intervalle entre le second jet et le net pour les systématisations orthographiques et/ou grammaticales.
Point fondamental : toute systématisation débouche sur l'établissement d'un référentiel **stratégique ou linguistique** que les élèves pourront réutiliser par la suite comme **guide** provisoire**.** L'abandon par les élèves de ces guides dépendra largement de l'intensité des réinvestissements dans d'autres projets où ils pourront être réutilisés.

* Caractéristiques d'un "tremplin affectif et imaginaire"

(TAI) à l'élaboration d'idées

Il faut d'abord aménager les CONDITIONS d'une ouverture à l'imaginaire : l'instauration d'un **climat** et de conditions matérielles qui assurent une rupture avec le cadre scolaire, afin que chaque enfant puisse s'isoler dans sa réalité intérieure. Citons les moments de relaxation, la musique évocatrice, des objets surprenants, la lecture expressive d'un texte, la projection d'images, etc.

Importance de l'**induction langagière** (sous forme de MOTS) des évocations (associations d'idées ou sonores) : sous l'induction d'un mot−clé, d'une image, d'une musique, d'un objet, d'un texte, on demande aux élèves d'écrire sur des bandelettes des mots, des bribes de phrases. Une phase de **socialisation** absolument non critique est souvent nécessaire, pour nourrir

une imagination d'apports extérieurs : par exemple, diverses bandelettes sont placées par terre pour composer une fresque de mots ; les élèves tournent autour de cette fresque, et chacun en choisit un, qu'il lit à haute voix, lecture qu'on reprend tous en écho.

Vient alors le moment crucial de la réunion de ces divers éléments, qui produira l'**effervescence** créatrice. Elle doit être provoquée par la consigne, le choc de la consigne (contraignante) avec les éléments, les évocations préalables (libres).

Quel est le "secret" d'une mise en effervescence créatrice réussie ?
Selon G. Rodari (*Grammaire de l'imagination*), c'est le fait de partir de ce qu'il appelle un "**binôme imaginatif**", soit deux éléments (au moins) qui ne vont pas nécessairement ensemble... et que l'on demande à l'esprit de relier : c'est cette distance qui crée la tension qui va pousser à imaginer. Il peut s'agir simplement de la mise en contact entre deux ou plusieurs mots, entre deux ou plusieurs images (cartes du Tarot des Contes), entre deux textes, entre un texte et un élément qui lui est étranger, etc.

EXEMPLES :
La présentation de deux versions du Petit Chaperon Rouge ouvre l'esprit à d'autres versions possibles, ou encore, l'idée de devoir mélanger cette histoire avec celle des 3 Petits cochons offre des perspectives nouvelles. On peut également ajouter un éléphant dans le Petit Chaperon Rouge, transposer le conte dans le futur, etc.

On peut bien sûr pratiquer plusieurs mises en tension (en effervescence) simultanées en demandant par exemple d'insérer certains mots dans un récit qui sera composé à partir d'images du Tarot, en pratiquant une séance d'écriture accompagnée d'une musique au climat dramatique…

Bibliographie

Pour les jeux de créativité verbale, les tremplins affectifs et imaginaires :
- Rodari G.(1979), *Grammaire de l'imagination*. Messidor.
- Groupe de recherche d'Écouen (1992), *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*. Hachette.
- Rivais, Y. (1993), *Pratique des jeux littéraires en classe (9 à 12 ans)*. Retz.
- Perraudeau, M. (1994), *Les ateliers d'écriture à l'école primaire*. Albin Michel.

Pour les idées et développements de projets :
- Tisset, C., Léon, R. (1992), *Enseigner le français à l'école*. Hachette.

Pour la structuration :
- Groupe de recherche d'Écouen (1988), *Former des enfants producteurs de textes*. Hachette.
- Schneuwly, B., Revaz, F. (1994), *Expression écrite - CE2, CM1, CM2*. Nathan.

Participants et Fteur :
M. Dujols Mmes Descieux, Mirre, Palmier, Denisse, Selbonne, Kancel, Serber, Angelique, Navis, Lambert, Philoclès Svoboda

PRODUCTION D'ÉCRITS - Cycle 2

Rubriques IO	Objectifs		Répartition dans le cycle 2 + 1ére année du cycle 3			
			GS	CP	CE1	CE2
Écrire un texte de quelques lignes répondant à des consignes claires	SAVOIR					
	Reconnaître la fonction d'un écrit					
	Production d'écrit par dictée au maître					
	Écrire un texte de quelques phrases en adéquation avec la situation proposée par le maître	□ court récit				
		□ résumé de texte				
		□ lettre				
		□ texte prescriptif				
		□ compte rendu d'observation ou de visite				
		□ légende d'un dessin et commentaire d'un document				
	Écrire de façon spontanée un récit (texte libre)					
	Réaliser une création poétique ou imaginaire					
	Reconstituer un texte étudié, très court					
Tenir compte des contraintes propres à chaque type de textes	**LE FOND**					
	Reconnaître une phrase à partir de mots mélangés					
	Répondre à une question écrite					
	Écrire la légende d'un dessin, d'une gravure, d'une peinture, d'une photo					
	Écrire la légende d'une série d'images séquentielles ordonnées					
	Idem avec des images à ordonner					
	Terminer une histoire					
	Inventer une histoire					
	Raconter "une aventure qui t'est arrivé"					
	LA FORME					
	Organiser logiquement la suite des événements					
	Enchaîner des idées					
	Organiser temporellement le récit en utilisant les indicateurs appropriés					
	Présenter les personnages (rôle...)					
	Utiliser le dialogue					
	Employer à bon escient les temps du récit					
Présentation des écrits	Mettre en place l'écrit dans l'espace de la page					
	Écrire lisiblement					
	utiliser à bon	□ le point				

	escient	□ le point d'interrogation				
	Structurer l'écrit en phrases délimitées par la majuscule et le point					
	Mettre en œuvre ses compétences syntaxiques, orthographiques et lexicales	vocabulaire adéquat				
		syntaxe : emploi de pronoms, mots de liaison, mode et temps des verbes				
Distinguer, selon le contexte, le sens particulier d'un mot	Expliquer le sens d'un mot selon le contexte					
	Utiliser un mot dans des sens différents					
	Trouver des mots relatifs à un thème donné					
Reconnaître des familles de mots par leur forme	Retrouver le mot étiquette					
	Retrouver des mots de la même famille					
	Former des mots dérivés	□ avec un préfixe				
		□ avec un suffixe				
		□ avec un préfixe et un suffixe				
Connaître quelques homonymes et synonymes	Employer les homonymes					
	Employer les contraires					
	Employer les synonymes					
	Employer les mots de sens voisin					
	Employer les mots de sens plus fort					
Se servir d'un dictionnaire adapté à son âge	Connaître l'alphabet					
	Trouver la lettre qui précède et qui suit une lettre donnée					
	Ranger des lettres dans l'ordre alphabétique					
	Ranger des mots dans l'ordre alphabétique					
	Trouver un mot dans le dictionnaire					
	Connaître des abréviations (adj, n, etc...)					
	Choisir la bonne définition d'un mot cherché					
Copier un texte sans erreur	Copier une courte phrase					
	Copier un texte de 2 à 3 lignes écrit en cursive					
	Transcrire en cursive 2 à 3 lignes d'un texte imprimé					
	Copier une poésie					
	Ranger plusieurs mots dans un ordre alphabétique					
Écrire sous la dictée en respectant la correspondance phonie-graphie	Écrire les différentes graphies d'un même phonème *(exemple : le son [s] : saut-tasse-trace-maçon-scie-opération* *le son [e] : mère- neige-maison-des...)*					
	Valeurs phonétiques différentes d'une même lettre ou d'un même groupe de lettres *(exemple : C : car-race-broc...* *EN : client-chien-ennemi)*					
	Modifications phonétiques liées à des permutations de lettres *(exemple : lion-loin; cor-croc-roc)*					

Participants et Fteur :
M. Dujols Mmes Descieux, Mirre, Palmier, Denisse, Selbonne, Kancel, Serber, Angelique, Navis, Lambert, Philoclès Svoboda

	Savoir exploiter et compléter les séries analogiques confectionnées en classe					
	Écrire un mot contenant le son d'un mot de référence					
	Analyser un mot sur le plan auditif et visuel					
Orthographier sans erreur les mots d'usage courant	Écrire des mots usuels appris					
	Écrire des phrases simples avec des mots appris ou des mots simples					
	Écrire des mots invariables					
	Écrire à bon escient les homophones					
Initiation aux accords simples	Placer le déterminant convenable	□ quant au genre des noms				
		□ quant au nombre des noms				
	Mettre le pluriel **S** des noms					
	Mettre le féminin **E** des noms					
	Mettre le pluriel **S** des adjectifs					
	Mettre le féminin en **E** des adjectifs					
	Mettre le pluriel **NT** des verbes à la 3ème personne du pluriel					
Dictionnaire	Savoir recourir à un dictionnaire adapté au niveau des enfants (à un fichier ou à une série analogique confectionnés en classe) *(L'orthographe grammaticale n'est qu'abordée : voir Grammaire)*			Fichier	Dict	
La phrase	IDENTIFIER LES PHRASES D'UN TEXTE					
	Repérer les majuscules et les points dans un texte					
	Ponctuer un texte					
	Identifier la ponctuation	□ virgule				
		□ points d'interrogation - d'exclamation		?	!	
		□ guillemets				
	Remettre les phrases d'un texte dans l'ordre					
	Remettre les mots d'une phrase dans l'ordre					
	Détecter un mot intrus dans une phrase					
	Opérer des permutations et des substitutions simples					
	Reconnaître si une phrase simple est à la forme	□ affirmative				
		□ négative				
		□ interrogative				
	Procéder aux transformations d'une forme dans l'autre					
Distinguer un groupe nominal et un groupe verbal	Distinguer le GN sujet et GV (verbe et compléments)					
	DANS LE GROUPE NOMINAL					
	Identifier le genre et le nombre d'un nom	□ classer des noms selon le genre				
		□ mettre un déterminant qui convient				
		□ classer des noms selon le nombre				
		□ mettre un déterminant qui convient				

Participants et Fteur :
M. Dujols Mmes Descieux, Mirre, Palmier, Denisse, Selbonne, Kancel, Serber, Angelique, Navis, Lambert, Philoclès Svoboda

		□ tableau à double entrée (genre et nombre, y placer des noms)				
	Reconnaître un déterminant, un nom, un adjectif, un pronom, un verbe					
Repérer des accords	Pratiquer les accords simples nom-adjectif	pluriel en **S** des noms et des adjectifs				
		pluriel en **X** des noms en "eau"				
		féminin en **E** des noms et des adjectifs				
		transformer un adjectif féminin en un adjectif masculin				
	DANS LE GROUPE VERBAL					
	Identifier le verbe dans le groupe verbal					
	Reconnaître	□ le sujet d'un verbe				
		□ les sujets d'un verbe				
		□ le sujet commun à plusieurs verbes				
	Effectuer les accords sujet-verbe correspondant aux conjugaisons connues					
Reconnaître et utiliser l'indicatif (présent et passé composé) et futur. Reconnaître et employer les pronoms de conjugaison	Utiliser les pronoms de conjugaison					
	Faire le rapprochement moi - je - me ; toi - tu - te					
	Utiliser la forme pronominale					
	Emploi des temps verbaux : présent - futur - passé composé					
	Verbes usuels : être - avoir - aller + 1er groupe					
	Connaître l'infinitif d'un verbe					
	Reconnaître le temps d'un verbe : présent - passé - futur					
Distinguer les homonymes grammaticaux courants	et/est - à/a - son/sont - on/ont...					

Participants et Fteur :
M. Dujols Mmes Descieux, Mirre, Palmier, Denisse, Selbonne,
Kancel, Serber, Angelique, Navis, Lambert, Philoclès Svoboda

Grille d'auto-évaluation de pratiques pédagogiques en production d'écrits

1. Création d'attitudes positives et d'habitudes en écriture			
a) Je planifie des moments d'écriture libre durant la semaine.			
b) Je profite des occasions d'écriture offertes dans toutes les matières.			
c) J'écris devant les élèves aussi souvent que possible.			
d) Je favorise écrite dans ma classe.			
e) Je partage avec mes élèves mon intérêt pour l'écriture.			
f) Je propose aux élèves des situations d'écriture motivantes et authentiques (intention véritable, destinataire réel, sujet intéressant).			
g) Je réalise au moins…… projets d'écriture par……. .			
h) J'évite de blâmer les enfants à cause de leurs erreurs.			
I) Je félicite les élèves pour les aspects positifs de leurs textes.			
2. **Interventions avant la mise en texte**			
a) J'amène les élèves à préciser leur intention d'écriture.			
b) J'active leurs idées et je les aide à les organiser.			
c) Je les invite à s'engager dans leur projet d'écriture.			
d) Je vise le développement de l'autonomie des élèves dans les stratégies de planification.			
e) Je réalise des activités *accompagnatrices* de lecture afin d'amener les élèves à dégager des critères d'écriture.			
3. Interventions lors de la rédaction et de la révision			
a) Je demeure disponible pendant la rédaction du brouillon pour aider les élèves.			
b) Je leur suggère au besoin des reformulations pour les amener à mieux rendre leur intention d'écriture.			
c) S'il y a lieu, je leur rappelle les consignes de départ.			
d) J'attire leur attention sur certaines faiblesses de leurs textes (ambiguïté, information manquante, erreurs d'orthographe, etc.) qu'ils devraient corriger.			
e) Je m'efforce de rendre les élèves autonomes en leur montrant à utiliser des outils de révision (grille de correction, grammaire, dictionnaire, etc.)			
4. Enseignement des connaissances et des stratégies en écriture			
a) Je dis aux élèves pourquoi la stratégie enseignée est utile.			
b) Je montre comment utiliser la stratégie cible.			
c) Je guide les élèves dans l'utilisation de la stratégie cible.			
d) Je favorise leur autonomie dans l'utilisation de la stratégie cible.			
e) J'amène les élèves à construire eux-mêmes les connaissances relatives au code linguistique en privilégiant une démarche heuristique (ou inductive).			
f) Je tiens compte de leurs connaissances antérieures, même erronées, quand j'aborde une notion.			
g) Je favorise le transfert des connaissances linguistiques en situation réelle de pratique d'écriture.			
h) Je suscite la mise en relation des connaissances.			
i) Je m'efforce de relier ce qui est vu en lecture à ce qui est vu en écriture.			
5. Choix des textes			
a) J'amène les élèves à rédiger différents types de textes (narratifs, poétiques, informatifs, expressifs, etc.).			
b) Je soumets aux élèves des projets d'écriture de différents niveaux de difficulté adaptés à leurs capacités.			
c) Je tire parti des autres matières scolaires pour trouver des situations signifiantes d'écriture de textes utilitaires.			
d) Je fais une place importante aux textes d'imagination (contes, poèmes, etc.).			
6. Organisation de l'enseignement (les divers modes de conduite de la classe)			
a) J'utilise le grand groupe pour l'étude collective des notions nouvelles, la présentation des projets d'écriture, les synthèses et les récapitulations, etc.			
b) J'utilise le travail en équipes de trois ou quatre pour certains projets exigeant la réalisation de tâches diverses (le journal scolaire, par exemple), pour les discussions sur le processus d'écriture, etc.			

c) J'utilise les dyades (équipes de deux) pour faciliter la recherche d'idées, pour alléger le travail d'écriture, pour assurer le point de vue critique d'un autre, etc.			
d) J'utilise le travail individuel pour habituer l'élève à écrire seul, pour renforcer sa propre autonomie, pour les projets d'écriture de textes expressifs où chaque sujet s'investit personnellement, etc.			
7. Évaluation			
a) Mon évaluation est continue.			
b) Mon évaluation est surtout formative.			
c) Mon évaluation est multidimensionnelle : elle touche à plusieurs aspects.			
d) Mes interventions évaluatives visent le développement de la capacité d'auto-évaluation de l'élève.			
e) Je rencontre régulièrement chaque élève pour regarder son dossier d'écriture et discuter avec lui de son habileté et de sa motivation à écrire.			

CODAGE : 1 : pas en application dans ma classe ; 2 : partiellement en application dans ma classe ; 3 : déjà en application dans ma classe